

# **Les pratiques langagières en milieu familial et scolaire : les difficultés d'un apprentissage en «continuum».**

**Salah Ait Challal**  
**Université M. Mammeri, Tizi Ouzou**

## **Introduction**

Dans notre réflexion sur la hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire et les implications didactiques qui en découlent, thème sur lequel a porté notre recherche doctorale, il nous a semblé intéressant de nous arrêter un instant pour rappeler les particularités de chaque milieu et la nécessité qu'il y a à assurer une continuité dans la transmission des langues si l'on a à cœur la réussite de l'enfant et sa maîtrise des savoirs et des langues. Nous faisons l'hypothèse que le cloisonnement des pratiques linguistiques et la non transmission des savoirs et savoir-faire entre ces deux milieux crée chez l'enfant un phénomène de dispersion cognitive qui contribue à l'artificialité et à la superficialité des apprentissages. Le modèle de Hornberger et Skilton (2003) que C. Helot (2007) a analysé, pour expliquer les spécificités des situations familiales et scolaires mais aussi pour relever les interactions qui les lient, nous semble intéressant ; en ce sens qu'il relève les similitudes et les différences de chaque milieu. L'avantage de ce modèle est d'expliquer, entre autres « les politiques linguistiques dans un contexte donné et les pratiques qui en découlent, et de montrer comment celles-ci impliquent des relations de pouvoir plus ou moins marquées » (2007 :160). Son originalité tient au fait qu'il envisage l'analyse des langues à travers un « continuum »

notion qui permet de dépasser, selon C Helot les cloisonnements traditionnels tels que monolinguisme / bilinguisme, L1 / L2 cultures à tradition orale, cultures à tradition écrite... Par exemple, les flèches à double sens du modèle qui relie le pôle des pratiques linguistiques familiales à celui des pratiques linguistiques scolaires sont là pour montrer la permanence des interactions. A l'interaction de type horizontal s'ajoute une autre de type vertical et qui permet de relier ce que les auteurs appellent les domaines de langues. Mais ce modèle permet surtout de mettre en évidence les relations de pouvoir qui se construisent à travers les deux pôles que sont la famille et l'école. Hornberger et Skilton vont démontrer que les systèmes éducatifs, à travers leurs curricula privilégient toujours la partie droite des continua (celles des pratiques linguistiques scolaires) à celle de gauche, (celle des pratiques linguistiques familiales) allant dans le sens de la promotion de la politique linguistique officielle. Nous l'avons adapté à notre contexte pour montrer comment se répartit cette relation de pouvoir à travers quatre domaines : un premier domaine lié au contexte d'appropriation de la langue, un deuxième qui a trait au développement des pratiques linguistiques, un troisième qui renvoie aux usages linguistiques et un quatrième qui a trait au mode de transmission.

Lorsqu'on privilégie le pôle droit, c'est-à-dire, les pratiques linguistiques scolaires au dépend du pôle gauche qui représente les pratiques linguistiques familiales, on crée des tensions chez l'apprenant, qui n'arrive pas à donner à ses acquis de la visibilité. Le fait, pour l'enfant, de ne pas pouvoir donner un prolongement aux pratiques familiales «désancrer» ses apprentissages scolaires. Et c'est dans cette absence de liens entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires que réside la

difficulté du transfert et de la capitalisation de certaines opérations cognitives.

Les éléments composant le schéma que nous allons donner plus loin montre toute l'étendue du fossé existant entre ces deux pôles.

## **1. Le domaine lié au contexte d'appropriation de la langue**

### **1.1. Contexte oral vs contexte écrit**

Dans le cadre familial, les échanges se font oralement tout le temps. En effet, le cadre conversationnel exclut toute autre forme d'échange. Ce qui n'est pas le cas de l'institution scolaire qui combine dans les interactions didactiques l'oral et l'écrit. Il faut cependant souligner que l'école sacralise l'écrit et en fait un objectif et une finalité. Ce n'est pas donc un hasard si la compétence écrite se trouve privilégiée et valorisée alors que l'oral n'est là que pour la « servir ».

Il faut néanmoins préciser que certaines situations qui se rapportent à l'exécution de tâches scolaires comme les révisions le travail sur les exercices, les devoirs à la maison et l'apprentissage de la lecture sont des situations didactisées qui se rapprochent des interactions vécues en classe de langue, autour du schéma novice - expert. Elles se présentent dans les familles dont les parents possèdent un niveau scolaire qui leur permet de s'intéresser et de suivre le travail quotidien de leurs enfants. Par contre, dans les familles où les mères n'ont pas de niveau d'instruction, ce sont les enfants qui deviennent parfois un vecteur de transmission des langues.

### **1.2. Les conditions d'énonciation : du naturel à la simulé**

Dans le domaine familial, les conditions d'énonciation sont naturelles car liées à un *hic* et *nunc* dictés par les impératifs de la communication. Les thèmes mais aussi les actes de parole sont soumis à des facteurs situationnels et changent donc à chaque

fois en fonction de l'actualité dans son sens le plus large : familiale, nationale, internationale...Ce qui fait qu'on a autant de conversations que de situations de communication. Même les conversations les plus libres ou les plus «plates» au plan du contenu et de la forme que le sens commun considère comme gratuites et sans utilité directe sont, en réalité, structurées par «un discours socialement préformé derrière «la libre» énonciation d'un individu ». (Flahaut, 1978 : 89).

Outre les « faces » engagées (Goffman, 1974), le conflit des places énonciatives (Flahaut, 1978), et les indices de contextualisation, (Gumperz, 1982), la conversation familiale est intimement liée aux rituels. C'est dire toute la richesse de ces « rencontres » relevées par les spécialistes de l'analyse conversationnelle (Traverso, 1999).

Dans la communication scolaire, par contre, les conditions d'énonciation sont artificielles car les situations d'apprentissage sont « provoquées ». Les didacticiens parlent de simulation et de jeux de rôles construits autour d'un contrat didactique ou les inter actants font comme si cela est vrai. On parle alors de « statut de fictivité des discours de classe » (Dabène et al, 1990 : 51) où « pour apprendre à communiquer, l'apprenant commence par faire comme s'il avait à communiquer ». Chacun des inter actants de la classe de langue est, d'ailleurs, porteur d'au moins deux identités distinctes : L'apprenant est élève, avec tout ce que cela comporte comme règles de soumission aux conventions scolaires et personnage imaginaire qui se plie aux règles des substitutions de masques imposées par les jeux de rôles de la communication didactique. Ces jeux de rôles rapprochent d'ailleurs cette identité d'apprenant de celle d'un comédien ou d'un acteur. L'enseignant, par contre, est professeur d'un ensemble de valeurs liées à son statut dans l'institution scolaire

mais il est aussi personne, c'est-à-dire acteur et témoin social qui partage un certain nombre de centres d'intérêt avec l'élève. Ses interventions, (qu'il impose), ses jugements de valeur pour corriger les représentations des apprenants lors des séances (quatre) auxquelles nous avons assisté, en sont la preuve. Sans compter ses insertions dans la peau des personnages fictifs des apprenants pour les aider à débloquent certaines situations communicatives.

Tout cela illustre la spécificité des situations communicatives scolaires, construites sur des artifices, contrairement aux situations familiales où les acteurs sont dans leurs rôles, pour de vrai.

### **1.3. Bi- plurilinguisme familial et unilinguisme scolaire**

Un autre plan illustre les différences, c'est celui des variétés linguistiques déployées dans les deux espaces. Si le milieu familial est ouvert à des usages plurilingues, et ce, en dépit de quelques restrictions que nous avons relevées, dans les cas de l'interdit linguistique, l'usage des langues reste caractérisé par le recours au bi-plurilinguisme ; alors que les situations de communication dans la classe de langue sont tendues vers l'usage d'une seule langue : le français en classe de langue et l'arabe en cours d'arabe. Ce compartimentage des usages linguistiques s'explique par le fait que les espaces scolaires sont dédiés à des disciplines. Mais il résulte aussi d'une volonté de protéger les espaces d'expression des langues car pour beaucoup d'enseignants la classe de français, reste le seul moment où l'apprenant s'expose mais aussi pratique cette langue. C'est ce qui semble justifier cet unilinguisme de « nécessité ».

L'un des points de divergence des situations linguistiques familiales avec les situations linguistiques scolaires réside dans l'orientation donnée à la communication. Les activités

communicatives familiales sont pour la plupart, orientées vers la réception. La compréhension reste le but final dans ce type d'échanges linguistiques car elle permet la fluidité dans la circulation de l'information et constitue, de ce fait, un ciment de la socialisation. De plus, les langues dans lesquelles sont produits les messages sont, dans beaucoup de cas les langues maternelles. Elles suscitent peu de volonté d'apprentissage l'appropriation se faisant naturellement.

Les échanges, en classe de langue, sont tous orientés vers la production d'énoncés dans la langue cible. Cette production et (re) production de structures à apprendre fait que la classe favorise les situations d'écrit alors que la famille s'appuie sur les situations d'oral. Cela conduit la famille à favoriser les échanges en LM alors qu'en classe de langue, c'est la LE qui se trouve privilégiée.

Un autre aspect, lié aux usages linguistiques, concerne les politiques linguistiques familiales et scolaires. La famille reste en effet, dans beaucoup de cas, le seul endroit où survivent les langues minorées. Langues de cœur, de la connivence et de l'intimité (Boyer, 2004), ces dernières, confinées à un usage vernaculaire acquièrent un statut de langue-refuge autour duquel vont se cristalliser des valeurs identitaires emblématiques, alors que l'école reste prisonnière de la conception jacobine de l'état-nation et de la tentation uni linguiste. C'est aussi par l'école que l'enfant entre en contact avec la langue littéraire, en usage très répandu en classe de langue ; ce qui lui permet de faire l'expérience de l'altérité, à travers la découverte d'autres cultures, d'autres imaginaires. La compétence plurilingue dépend justement de cette capacité d'ouverture et d'intériorisation de la langue-culture de l'Autre.

## 2. Le domaine ayant trait aux modes de transmission

On pourra observer que dans les interactions familiales l'acquisition se fait de façon simultanée, par une maîtrise implicite de la structure syntaxique et du sens, comme avec toutes les langues maternelles. Ce qui n'est pas le cas des langues étrangères, apprises à l'école, et où l'acquisition se fait de façon consécutive, en suivant des phases dépendantes les unes des autres. Les méthodes d'apprentissage des langues offrent des exemples parfaits des étapes à suivre pour arriver à la maîtrise du code linguistique sur tous les plans par un nouvel apprenant.

## 3. Schéma récapitulatif

**Discours et pratiques familiales      Discours et pratiques scolaires**

### Contexte d'appropriation de la langue

Moins de pouvoir-----Plus de pouvoir

Micro-----Macro

Conditions d'énonciation naturelles-----Conditions  
d'én. artificielles

Oral-----Ecrit

Bi(multi)lingue-----Monolingue

### Développement des pratiques linguistiques

Pratiques orientées vers la réception-----Pr. orientées  
vers la production

Situations d'oral-----Sit. d'écrit

L1 privilégiée-----L2 privilégiée

### Usages linguistiques

Minorité-----Majorité

Vernaculaire-----Littéraire

Contextualisé-----Décontextualisé

### Mode de transmission

Acquisition simultanée----- Acquisition Consécutive

## Conclusion

Ce rapide parallèle entre les pratiques linguistiques familiales et scolaires montre la spécificité des deux espaces comme il souligne la difficulté pour un apprenant de capitaliser les acquis familiaux car relevant de situations tout à fait différentes. Elles montrent encore la force du discours scolaire, en termes de «pouvoir» et de contraintes dans l'élaboration de sa propre hiérarchisation des langues. L'école, de par sa vocation d'espace de formation qui prépare les enfants à l'insertion sociale souligne la nécessité, pour, l'apprenant de s'ouvrir aux langues. A partir de là vont s'opérer des questionnements portant sur les conditions dans lesquelles s'opère la construction d'une compétence plurilingue déterminée, en partie, par la mobilité économique et culturelle, les situations de plurilinguisme de plus en plus complexes, amenant de nouveaux besoins d'apprentissage mais aussi de nouvelles approches des langues.

Face à cette situation nouvelle et aux attitudes uni linguistes des enseignants, que reste-t-il à l'apprenant dans ses usages scolaires des «images» familiales en tant que traces qui « ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils de structuration des représentations » ? (Castelloti et alii, 2005 : 103). La différence des contextes et des modes d'appropriation des langues nécessite la construction d'espaces collaboratifs où apprenants enseignants et parents négocient les savoirs et les statuts. Cela passe, entre autres, par une continuité de tâches et d'activités construites autour de projets à portée sociale qui impliquent et motivent les différents acteurs ; ce qui aiderait au décloisonnement des espaces et des pratiques. Les hiérarchisations linguistiques opérées dans le cadre familial pourraient alors se structurer et donner naissance à une hiérarchisation plus large, construite, elle, autour de la notion de



compétence plurilingue ; car il ne faut pas l'oublier, c'est toujours par rapport à une langue première (maternelle) que se positionnent les autres langues et les représentations qu'elles charrient. Elles « deviennent objet de discours (...) s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment » (*idem*).

## Références bibliographiques

- Ait Challal S., (2012), Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation de langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques. Thèse soutenue sous la direction d'A.Y.Kara et de H. Boyer, ENS de Bouzaréah, Alger.
- Castelloti V. et alii, (2005), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références modèles, données et méthodes*, Moore D. (dir), Didier, Paris.
- Boyer H. (2003), *De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.
- Boyer H. (éd.) (2004), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*, L'Harmattan Paris.
- Dabène L., Cicurel F., Lauga – Hamid M. – C., Foerster C. (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Didier / Crédif, Paris.
- Flahault F. (1978), *La parole intermédiaire*, Seuil, Paris.
- Gumperz J.J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris.
- Helot C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* L'Harmattan, Paris.
- Hornberger N. H., Skilton Sylvester E. (2003), "Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives, in *Continua of Biliteracy. An Ecological framework for Educational Policy, Research and Practice*" in *Multilingual Settings*, Hornberger N. H (éd.) Matters, Clevedon, pp. 35-70.
- Traverso V. (1999), *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris.

